

Egyszerű kezdet

Az SLM felhasználása az inkluzív osztályban

Ez a tanulmány az SLM (Simplified Language Materials, egyszerűsített nyelvezetű tananyagok) környezetének és használatának eredményeit vizsgálja, összevetve az autentikus anyagok, a kommunikációs szemlélet és a kétnyelvűség támogatását a nyelvi egyszerűsítés igényével a Down-szindrómás gyerekeknel.

A különböző anyagokat a differenciáló tananyagok és a jelenlegi osztálytermi gyakorlat elemzésével állítjuk szembe. Azt állíthatjuk, hogy az SLM mint a tanegységek kiindulópontja nagyon hatékony stratégiai szerepet tölthet be minden tanulónál.

Az SLM általában összekapcsolódik a műveltség fejlődésével, a nyelvtanulással és a differenciálással. A General Service List (1) (West, 1953) nyomán számos olvasási és nyelvtanulási séma használ olyan szójegyzéket, amely egy erősen korlátozott, egyszerűsített szólistával kezdődik, majd a szókincs és nyelvtan fokozatos bővítésével fejlesztik teljessé. Az ilyen nyelvtanítási sémák felhasználnak újabban írt vagy rövidített szövegeket, melyek lehetnek dokumentum jellegűek, illetve szépirodalmiak egyaránt. Ezek az 1950-es években megjelent, Michael West nevéhez fűződő Új Módszerek Kiegészítő Szöveggyűjteményétől kezdődően az 1960-as évek Janet and John olvasókönyvein át terjednek egészen az iskolákban jelenleg is népszerű könyvekig, mint amilyen a Heinemann Guided Readers az angolul tanulók számára vagy a Springboard-könyvek gyerekeknek az olvasástanuláshoz. Ugyancsak számos példát találni a publikált anyagok között, amelyeket az egyszerűsített nyelv néhány alakjaként, az átlagostól eltérő diákok számára szükséges differenciált tananyagként használnak. Heinemann például rendelkezik egy emelt szintű és egy alapszintű, a 9–12 éveseknek (Key Stage 3) szóló földrajzi anyaggal, és az utóbbiban a feladatsor és a nyelv is leegyszerűsített. Több osztályban az előbb említett célok érdekében a tanári kar is készít tananyagokat – a többi tankönyvhöz képest egyszerűsített nyelvezetű anyagokat.

Az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok a nyelvoktatásban

A nyelvoktatásban az SLM használatát számos nézőpontból lehet kritizálni. Csökkenti értékét, hogy az angolban mint idegen nyelvben (English as a Foreign Language továbbiakban EFL) az autentikus anyagok széleskörűen használatosak, továbbá csökkenti értékét a kommunikációs nyelvi nyelvoktatás szemlélete, valamint az, hogy a kétnyelvű diákok jogosultak a saját anyanyelvükön (L1, „első nyelv”) tanulni.

Az EFL-ben széles körben elterjedt, hogy a második nyelvet az „egésztől a részek felé haladva” tanulják (Goodman és mtsai, 1993; Olivares és mtsai, 2002); a mondanivaló megértése az első állomás, mielőtt megértenék a nyelv alakját és szerkezetét. Emiatt szükségszerűnek tűnik, hogy a nyelvet kezdjék autentikusan használni. Nem szabad a tanulóknak rossz benyomást kapniuk az alakról és a szerkezetéről. A különböző beszédmódnak és műfajoknak széles skálája létezik, ahol a mindennapi nyelvhasználatban anya-

nyelvi beszélők használják a nyelvet. Ebből a nézőpontból szükséges ezt elérhetővé tenni a második nyelvet tanulók számára (L2).

Az egyszerűsített anyagok elkerülhetetlenül hatnak a nyelv eredeti természetére, bármilyen alakot ölt az egyszerűsítés. Bármilyen tartalom vagy nyelv egyszerűsítése csökkenti a szöveg hitelességét. (Tommola, 1980)

Az autentikus anyagok nagyon fontos komponensei a nyelvtanulás kommunikatív modelljének. Ez a modell összekapcsolja az anyanyelvi beszédhelyzeteket a hagyományos osztályteremmel, ahol feltehetően értelmes tartalmat kínálhatunk, remélhetőleg értelmes szövegösszefüggésben. Általánosan elfogadott, hogy az iskoláknak meg kell próbálniuk elősegíteni, hogy a tanulók „találkozzanak bonyolultabb, nem egyszerűsített tananyagokkal”. (Barnard és Burgess, 2001, 327.) Mint Scarella és mtsai (1992) állítják: „Mind egyik kezdő ESL (English as a Second Language, angol, mint második nyelv) tanulónak szüksége van a változatos olvasási étrendre. A tanároknak be kell mutatniuk az angol nyelvben meglévő olvasási funkciók széles körét”. (104.)

Számos szerző kiemeli annak szükségességét, hogy az angolt idegen nyelvként tanító nyelvtanárok anyanyelvi anyagokat is ki-
 osszanak a tanulóknak (Bourne, 2001; Olivares és mtsai, 2002), demonstrálva, hogy az anyanyelv szerepe jól láthatóan fontos az idegen nyelv tanulásában, és sikeres a kölcsönhatásuk a hagyományos tantervben. A kommunikatív szemléletmód alapelveinek lefektetésében Olivares és Lemberger (2002) például teljesen világossá tették, hogy egy tanulóközpontú, konstruktivista szemléletre van szükség, amelyben a szöveg kontextusa és az anyanyelv alapvető szerepet játszik. Az autentikus szövegekbe történő „bemerítés” technikájának és a két nyelv együttes használatának kétségtelen elméleti előnyei oda vezettek, hogy az SLM másodrangú pedagógiává vált, és időnként kritizálták, mint nem kívánatos eredményre vezető utat. „Az egyszerűsítés folyamata gyakran nehezebbé teszi a tanulást, és a nyelvről téves értelmezésekhez vezet”. (Goodman és mtsai, 1993, 70.)

Néhány szerző szerint viszont egyszerűsített nyelvezetű anyagokat érdemes felhasználni a nyelv elsajátításának kezdő szintjén álló emberekkel. (Scarcella és mtsai, 1992, Krashen 1982) Míg Albus és mtsai kimutatták, hogy az egyszerűsített angol szótárak hasznosak lehetnek a nyelvelsajátítás középfokú szintjén (Albus, Bielinski, Thurlow és Liu, 2001), míg ezeknek az anyagoknak a helytelen használata korlátozza a nyelvi fejlődést, és egy időn túl a nyelvi gazdagságot is. (Scarcella és mtsai, 1992; Krashen, 1982) Eskey (1970) például rámutat arra, hogy az egyszerűsített nyelvezetű szövegek olvasásának eredményeként az angolt idegen nyelvként tanulók kevésbé jól birkóznak meg a nem egyszerűsített szövegekkel.

Ezekon a hátrányokon túl nem kellően világos, hogy milyen fokozatú egyszerűsítés támogatja a megértést egy adott felhasználói csoportban. A kutatás az angolt idegen nyelvként tanulóknál azt sugallja, hogy az egyszerűsített nyelvezetű szövegek korlátozott értékűek lehetnek a szövegértés fejlesztésében. Lotherington-Woloszyn (1988) szerint a középhaladó angolt tanulók úgy minősítették az egyszerűsített nyelvezetű szövegeket, mint a legérthetőbbeket, ugyanakkor nem értékelték meg ezeket jobban.

Az autentikus, az anyanyelvi és kétnyelvű tanítás melletti pedagógiai érvekhez még az a meggyőződés társul, hogy a kétnyelvűség támogatása jogi kérdés. A Calderdale LEA beszámolóban (CRE, 1986) például amellett érveltek, hogy a kétnyelvű tanulók elkülönített formában történő oktatása valójában rasszizmus. Az azóta eltelt évek alatt a pártolók közbenjárásának tartós nyomása és a törvényhozásban bekövetkezett változások azt jelentették, hogy ez a nézet széles körben elfogadottá vált.

Mint láthatjuk, számos oka van az SLM anyagok esetleges háttérbe szorításának. Ugyanakkor számos gyakorlati probléma van, amellyel számolni kell, amikor a kommunikatív megközelítésmód és az anyanyelvi anyagok használatáról van szó. Például Barnard és Burgess (2001) szerint sok tanár nem érzi, hogy eleget tehet a nyelvtanári szerepek, és azt sem, hogy a kétnyelvű tanulók nyelvtanulásáért közvetlenül felelősek. Ezen túl sok tanár bizonytalanságot érez, hogyan könnyítheti meg a kétnyelvűek tanulását. Minde mellett, mint Bourne (2001) rámutat, a kétnyelvű tanárok hiánya mutatkozik meg a legtöbb iskolában, a szerepük általában alárendelt. Mindezen tényezők következtében a tanároknak úgy tűnhet, hogy az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok jelentenek megoldást az ő problémáikra. (Barnard és Burgess, 2001) Szeretném leszögezni, hogy sok tanár számára az egyszerűsített nyelvezetű anyagok felhasználása tisztán összekapcsolódik azzal a meglátásukkal, hogyan differenciálhatják legjobban a tananyagot.

A differenciálás gondjai

Minden elfogadott brit alsó- és középfokú tankönyv, valamint a kormányzati jogszabályok, útmutatók és ellenőrzési kritériumgyűjtemények határozott iránymutatásokat tartalmaznak a tantervi alapú differenciálásra. A differenciálás ma a „jó iskolai gyakorlat” középpontjában van, azonban nagyon könnyen válik megosztó pedagógiai eszközzé, amely inkább bátorítja a szegregációt, mint az inklúziót. Több szituációban csupán úgy szerepel, mint a tanulók eredmények szerinti csoportja osztályon belül.

Egy éven át, míg fejlesztő tanárként (2) dolgoztam egy londoni középiskola „Angol mint idegen nyelv” (ESL/E2L/EAL/EMAG) tanszékén, sokat beszélgettem a tantestület tagjaival és a diákokkal a tanterv természetéről és arról, hogyan teljesíthetők a követelmények mindenki számára. Elkerülhetetlenül visszatérő téma volt az ilyen beszélgetések alatt a differenciálás formája, funkciója és értéke. Habár néhány tanár nem tesz igazi erőfeszítést, hogy differenciálja a munkát az osztályában, a legtöbbször egyértelműen kísérletet tett rá, hogy így dolgozzon. A differenciált anyagú alkotások többségét a fejlesztő pedagógusok stábjá hozta létre, de a többiek is mindinkább aktív résztvevőivé váltak ennek a feladatnak.

Mindegyik osztályban általában a diákok 30 százaléka összesen öt vagy hat nyelvet beszélt. Hozzávetőlegesen bármely osztálynak 20 százaléka lenne 1–3. szintű EAL (3) (vagyis az angolt nem anyanyelvként tanuló), akik jelentős támogatásra szorulnak. A teljes iskolában 60 és 70 százalék között volt azoknak a diákoknak a száma, akik angoltól segítségre szorulnak. Ráadásul, a legtöbb osztályban volt két vagy három tanuló, akik gyógypedagógiai ellátást igényeltek.

A tantestület kísérletei a viszonylag nem nagy különbségek csökkentésére Corbett differenciálási modelljének (2001) kipróbálását jelentették. A tantestületből néhányan ragszkodtak a SEN (speciális oktatási igényű tanulók) képességdeficit modelljéhez, és csupán egyedi programokat és feladatlapokat alkottak, amelyek elszigetelték az egyént. Általában több munkacsoport próbált meg Corbett modelljének második szintjén működni. Ők a feladatok és tanítási stílusok széles skáláját alkalmazták, s így elősegítették a gondolkodási képességek fejlődését. Ritkábban találkoztunk azzal, hogy a különböző tanulási stílusokat tudatosan elfogadták és tudatosan bátorították – mint Corbett ajánlotta –, de implicit módon ez mégis megfigyelhető volt azáltal, hogy váltogatták a feladatokat és a tanítási stílust. A tantestületi csoportok közül csak nagyon kevesen érték el a differenciálás har-

madik szintjét. Ők a pedagógia széles skáláját használták, mely érzékeltette a különbségeket az egyéniségekben és megpróbálta a tanulókat képessé tenni saját fejlődésük irányítására. A harmadik szint eléréséről többen beszéltek közülük, de sosem birkóztak meg a teljesítésével. Amikor nekünk sikerült, ez rendszerint a csapatnak azokkal a tagjaival történt, akik jól ismerték egymást és hajlandók voltak dolgozni a tanítási időn túl is.

Mind a többségi, mind a gyógypedagógiai tantestületben gyakori volt az egyszerűsített nyelvezetű anyagok használata a differenciálás keretében. A fogalmakat leegyszerűsítették az üzenetük lényegére, egyszerűsítették a nyelvet is, példaként rövid mondatokat és egyszerű, közismert szavakat használtak. Néha képeket használtak a szöveg jelentésének megerősítésére vagy illusztrálására. Az egyszerűsített nyelvezetű tananyag igyekezett visszatükrözni a diákok által éppen tanult tárgyakat, és ez részben a tanulók közötti együttműködésen keresztül valósult meg. Az alkotás minősége attól függött, hogy mennyi idő állt rendelkezésre, és hogy a stáb mennyire volt hajlandó egymással kicserélni az ötleteket és a tananyagokat.

A tananyagok mindennapos használata ellenére a tantestület gyakran volt feszült, mert az anyagok kiosztására a megfelelőnek ítélt pillanatokban a tanulók és egyes tanárok nem mindig reagáltak pozitív módon. Az egész folyamat során számos fontos dolgot vettünk észre, és megvitattuk azokat. A legszélesebb körben észlelt problémák a következők voltak:

- Néhány EAL/SEN (az angolt idegen nyelvként tanuló, speciális tanulási igényű) tanuló úgy érezte, hogy igazságtalanul választották ki őket a többségből.

- Néhányan, akik nem tartoztak az előző csoportba, úgy érezték, hogy nekik is „könnyű feladatot” kellett volna kapniuk.

- Néhány EAL/SEN tanuló úgy érezte, hogy mellőzték őt a hagyományos tananyag feldolgozása során, egészen addig, míg az ő anyagai sorra kerültek. Ez viszont elégedetlenséget és neheztelést idézett elő a tanároknál, ami csökkentette a differenciált anyagok értékét.

- Néhány tanulóban az a meggyőződés alakult ki, hogy ők nem képesek munkát végezni, kivéve, ha differenciálják őket, valamint ugyanez a meggyőződés alakult ki néhány tanárban is.

- A tanulók alulmotiváltsága és a saját képességeikbe vetett hitük elvesztése alakulhat ki, ha ritkán kapnak kézhez differenciált anyagokat.

- Néhány tantestület félreértése volt, hogy pusztán a differenciált anyagok létrehozása és kiosztása kiegyenlíti a tanulók közötti különbségeket.

- A tantestületen belül nem alakult ki egyetértés arra vonatkozólag, hogy egy adott tanuló számára a differenciálás milyen szintje szükséges.

- A tananyag létrehozására vonatkozó irányelvek kritériumai bizonytalanok voltak.

- A tananyagok tulajdonviszonyai tisztázatlanok voltak; konkrétan, hogy mely differenciált anyagokat lehet megosztaniuk és hasznosítaniuk azoknak a tantestületeknek, amelyek más stílust, eljárásokat és megszokott anyagokat használnak.

- Jelentékeny gondokat okozott a gyors eredményelvárás és az új érkezők gyakori megjelenése.

- Ezeket a tananyagokat nehéz nagy mennyiségben létrehozni.

Hasonlóságra, és ne különbözőségekre építünk!

Amint az eddigiekből kiderül, a differenciált anyagok használatában a kulcsprobléma az volt, hogy gyakran megosztóvá váltak, nem pedig inkluzívva. Minden általunk azonosított, és az előző szakaszban listázott problémában láthatjuk a szegregáció szerepét, a különbségek egyéni észlelését és a rendszerszintű hatásokat. Ez felvet kérdéseket. Hogyan lehet az egyéni különbségeket azonosítani, majd hogyan lehet kielégíteni azokat a szükségleteket, amelyek okai az azonosított különbségeknek? Hogy tehetjük meg mind-

ezt anélkül, hogy olyan megosztó döntést hoznának létre, amely hatással lesz a rendszeren keresztül minden egyénre?

Ezek a kérdések az alapjai az inkluzív, illetve befogadó oktatás mozgalmanak. A befogadó iskola le akarja bontani a szociális, kulturális, személyes és tanulmányi korlátokat. Sok iskola szeretné elérni ezt, végül megkísérlik megünnepelni a különbözőséget és a változatosságot, de a kockázat – mint a fenti megfigyelésekből láttuk – abban van, hogy pusztán a különbözőség azonosítása és az ebből fakadó igények kielégítésére tett kísérlet önmagában szegregációhoz vezet. Ez természetesen nem úttörő megfigyelés. Kicsi korunktól mindannyian másokkal összehasonlítva azonosítottuk magunkat, létrehozva egy önismereti képet, miközben másokat beavatottként vagy kívülállóként látunk, az aktuális környezettől függően. Mintegy ellensúlyaként ennek a folyamatnak, úgy tűnik, ésszerű most Susan Hart (1992) ötleteire építeni, felvázolni a hasonlóságot a tanulók között, és őket inkább konstruktív erőforrásokként használni, semmint hangsúlyozni a különbségeket a tanulók oktatási szükségleteiben. Ahogyan Hart fontosnak tartja annak hangsúlyozását, hogy kapcsolat van a többségi pedagógia szükségletei és a speciális oktatási igények között, megvizsgálhatjuk, hogy az angolt idegen nyelvként tanuló diákok igényeinek kielégítése hogyan segítheti elő a többi osztálytárs tanulását.

Pozitív környezet az SLM anyagok számára

Az SLM anyagokkal kapcsolatos negatív szempontok ellenére lehetségesnek tűnik, hogy ez az egyik pedagógiai eszköz, amely építhet a hasonlóságra. Lotherington-Woloszyn (1988) például azt állította: „Egyszerűsített változatokat megfontoltan használni, ez segíthet ellátni az angolt második nyelvként tanulókat azzal a háttértudással, amely a magabiztos olvasáshoz szükséges egy eredeti, nem egyszerűsített szöveg esetében. (147.) Szem előtt tartva a kommunikatív modellt, melyet Olivares és Lemberger (2002) vázolt fel, ez azt jelentheti, hogy az SLM anyagok segíthetnének elérni a magasabb szintű tudást a kétnyelvű tanulóknak, egy viszonylagosan tartalomgazdag környezetet kínálva.

Helyezzük egymás mellé az SLM anyagok használatát a kétnyelvű és az indokoltan gyógypedagógiai oktatási igényű diákoknál. Egy közelmúltbeli kutatás elemzése például Down-kóros emberekre vonatkozott, akik a legnagyobb etiológiai csoportot képezik a tanulási nehézségekkel küzdők között (*Rondal és Comblain*, 1996) és a legnagyobb nyelvi hátrányban szenvedő csoport a „csökkent tanulási képességűek populációjában”. (*Bower és Hayes*, 1994, 49.) A tanulmány azt állítja, hogy az SLM nagyon hasznos a tantervi célok elérésében. Ez a kutatási anyag főleg formális kutatási helyzetben, és nem osztálytermi környezetben született. Mindemellett hangsúlyozza a szókincsben mutatkozó változatosságot, a mondatok és a szavak összetettségét, az emlékezet tartósságát, a memória méretét, a felidézést és a referenciák használatát.

A Down-kóros emberek például tipikusan 3 egységű rövid távú memóriával rendelkeznek, és a mondathosszuk is általában 3–5 szó között van. (*Broadley és MacDonald*, 1993; *Buckley*, 1993, *Jarrold, Baddeley és Phillips*, 2000) Általában redukált nyelvhasználat figyelhető meg a névmások, kötőszavak és előjárószavak területén (*Chapman, Schwartz és Kay-Raining Bird*, 1992), szignifikánsan több az egyszerű struktúrájú mondat, kevesebb a használt segédige, az alárendelt mellékmondat, a tagadó mondat, illetve a szenvedő szerkezet. (*Jenkins*, 1993) Van egy megfigyelés azzal kapcsolatban is, hogy a Down-szindrómás gyerekek megfordítanak bizonyos mondatszerkezetet. (*Karmiloff-Smith*, 1985; *Moore, Clibbens és Dennis*, 1998)

Természetesen a Down-kór megértése ma még csak részleges, és jelentős a szocio-kulturális tényezők szerepe. Óvatosnak kell lenni, hogyan használjuk fel a kutatási eredményeket, nemcsak azért, mert sok ember jobban teljesít, mint amit a fentiekben közölt ku-

tatási eredmények alapján várhatnánk tőlük, hanem azért is, mert a szélesebb kulturális elvárásokban és lehetőségekben is változások következtek be. Ha megpróbálunk – a kutatási eredményekre támaszkodva – szabályokat alkotni az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok írásához, a kutatási eredményeket könnyen túláltalánosíthatjuk, és olyan stratégiákat valósíthatunk meg, amelyekkel végül használhatatlan szövegeket fognak alkotni. Ha például megpróbálunk írni egy rövid egyszerű szöveget, amely kijelentő mondatokat tartalmaz, és amelyben elkerüljük a „problémás” névmásokat, olyan szöveg születhet, amely ismétlődővé és nagyon unalmassá válik, mit ez:

„John Soane otthagya az iskolát. John Soane nem tudott állást találni. John Soane-nak dolgoznia kellett a bátyjánál. John Soane bátyja kőműves volt. John Soane nem szerette ezt a munkát végezni. De John Soane szerencsés volt. John Soane találkozott egy emberrel, akit James Peacocknak hívtak. James Peacock megkedvelte John Soanet. James Peacock bemutatta John Soanet egy barátjának. James Peacock bemutatta John Soane-t egy embernek, akit George Dance-nak hívtak.”

Az SLM anyagok mint kitűnő inkluzív pedagógiai eszközök szerepelhetnek a tanórai bevezető szakaszban. Egy egyszerű angol feladatlap bemutatása a lecke kezdetén mintegy bevezetésként, ismétlésként és ösztönzés-ként szolgálhat minden tanulóknak. Az SLM, ha megfelelő, magába foglalhatja a lecke első tevékenységét, például egy egyszerű szöveg megvitatását, vagy egy utasítássort egy nyitott végű feladat számára, ami komplex fogalmi gondolkodáshoz vezethet.

A kutatások széles köre foglalkozik azzal, hogy az egyszerűsített nyelvezetű anyagokat a tanulási nehézségekkel küszködő embereknek, az inklúzió gyakorlata számára dolgozzák ki. Ezt támogatják az olyan szervezetek, mint a Down Syndrome Educational Trust és a Down's Syndrome Association, amelyek azt ajánlják, hogy a tanárok egyszerűsítsék a tanári nyelvezetet, amennyire csak képesek.

Vannak más fejlesztések az elterjedt gyakorlatban, amelyek szintén lehetővé teszik a nyelvtanulási attitűdök megváltoztatását. Ezek a változások jelen vannak a tanárképzésben, a pedagógiai kutatásokban, az oktatáspolitikában, és ezek azt jelentik, hogy a tanárok szerepe a nyelvtanításban és a tananyagok kifejlesztésében rugalmasabbá válik. Fokozott hangsúly kerül a nyelvnek a tanulásban betöltött szerepére és a felnőttek tanulásának elősegítésére, mint amilyen például a National Literacy Strategy Framework kifejlesztése. (DfEE, 1998) Szintén fokozott hangsúlyt kap, hogy az írott nyelvi anyagok

a célnak megfelelően változnak. (Bourne, 2001) A tanárok nyitottabbakká válnak a nyelvtanári szerepükben és a nyelv tekintetében is sokkal rugalmasabbak. A Nemzeti Alaptanterv követelményei és a tanárképzés változásai bátorították a csapatmunkát és a kooperatív tanítást (Bourne, 2001) is, a fejlesztő pedagógusok általános és középiskolában növekvő számával együtt. Mindezekből az következik, hogy a jelenlegi klíma alkalmas az SLM használatának felülvizsgálatára.

Egyszerűsített nyelvi anyagok mint az inklúzió elősegítői?

Láthattuk az eddigiekből, hogy értéke van az SLM anyagok használatának a kétnyelvű tanulóknál, és a használatuk indokolt néhány speciális oktatási igényű tanuló körében. Lehetséges, hogy az egész osztály számára is értéket jelenthetnek? Van néhány bizonyíték, amely szerint például az egyszerűsített angol használata a tesztkérdések írásában pozitív hatással van minden tanuló eredményére (Abedi, Lord és Plummer, 1997), de a széles bi-

zonyíték-alap hiánya itt is lehetetlenné teszi bármilyen határozott következtetés levonását. Mindenesetre indokolt megvizsgálni számos hipotézist a lehetséges stratégiai SLM használatról. Ez a tanulmány most a lehetséges stratégiák közül az egyikre összpontosít.

Széles körben elterjedt gyakorlat, hogy a tanórák kezdetének tartalmaznia kell egy áttekintést a korábbi munkáról, és le kell fektetni, hogy mi fog ezután következni. „Bár a legtöbb tanár kezdeményez olyan tevékenységeket, amelyek lehetővé teszik a diákoknak, hogy figyelmüket az anyagra irányítsák, és hozzákapcsolódjanak azokhoz a gondolatokhoz, amelyeket az előző órán már megbeszéltek, a megfigyelései arra döbentették rá, hogy mennyivel távolibb lehet az előző tanóra a diák számára, mint a tanár számára, aki az órát tervezte és előkészítette. Arra is rájött, mennyire fontos, hogy a tanóra kezdetén a tevékenységek aktívan lefoglalják az összes diákot, új megközelítésbe hozza az ismeretanyagot, mely előzetes feltétel tudás a mostani leckéhez”. (*Hart és Travers, 1999, 39.*)

Hasonló tanácsot kínál a DfES a tanároknak, mikor egész osztályt tanítanak (*DfES, 2003*) és találkozhatunk vele több tanárképzéssel foglalkozó publikációban (*Capel és mtsai, 2001*), valamint az OFSTED is jó gyakorlatnak minősíti. Ahogy Jill Porter (2003) szűkszavúan írja: „Nem kellene feltételezni, hogy a tanulók automatikusan megőrzik előző órai tudásukat és képességeiket”. (121.) Továbbá a bevezetés minden tanulónak esélyt ad elkülöníteni magát a nap előzetes tevékenységétől és átszerveződni a következőre.

Tanulmányunk azt javasolja, hogy az SLM anyagok mint kitűnő inkluzív pedagógiai eszközök szerepelhetnek a tanórai bevezető szakaszban. Egy egyszerű angol feladatlap bemutatása a lecke kezdetén mintegy bevezetesként, ismétlésként és ösztönzésként szolgálhat minden tanulónak. Az SLM, ha megfelelő, magába foglalhatja a lecke első tevékenységét, például egy egyszerű szöveg megvitatását, vagy egy utasítást egy nyitott végű feladat számára, ami komplex fogalmi gondolkodáshoz vezethet. Alapvetően minden tanuló használhatja az SLM-et, mielőtt az óra következő szakaszába lépne. Szemben azzal, amikor a diákok egy feltételezett középső tartományát célozzuk meg a lecke bevezető szakaszában, vagy amikor az osztályt csoportokra osztanánk előre meghatározott differenciálást kialakítva, itt a módszer a kezdetektől inkluzív kíván lenni. A módszer a tanulók számára elősegítheti, hogy az alapfogalmakon túllépjünk mind a lingvisztikai, mind koncepcionális jellemzőket tekintve. Tovább folytatva az SLM használatát, további munkaanyagokra vagy tevékenységekre lenne szükség – amelyek az egyéni tanulási stílusoknak megfelelnek –, vagy azoknak a pedagógiai módszereknek az alkalmazására, amelyek figyelembe veszik a diákok közötti különbségeket. Szükséges lenne, hogy a tanóra ne legyen bonyodalmas a bevezető stádiumban, hanem a többség számára katalizátorként működjön, a többiek számára pedig stabil kiindulópont legyen. Emiatt fontos, hogy az első szakasz ne a lingvisztikai és kognitív szint korai csökkentésének legyen tekinthető. Úgy kell érteni, mint a tanóra bevezetésének lényegi elemét mindenki számára.

Azáltal, hogy az egész osztály számára kezdőpontként szolgál, az SLM megelőzhet sok problémát, amely a differenciált tananyagok tekintetében felmerülhet. Azok a diákok, akik külön anyagokat kapnak, és máskor kirekesztetnek érzik magukat, sokkal inkább úgy érezhetnék, hogy egyenlőség van a munkában, és egyenlő lehetőség van a kezükben a téma kidolgozására. Ezt a pozitív attitűdöt használják ki azok az anyagok és tevékenységek, amelyek a tanóra későbbi szakaszában következnek. Ennek a megközelítésnek az egyik jelentős célja, hogy több diák számára tegye lehetővé azt, hogy az az oktatási anyag tartalmát rögtön alkalmazza, beleértve azokat a diákokat is, akik előzőleg hiányoztak vagy újonnan érkeztek az osztályba. Továbbá az anyag feldolgozása az egész osztály közös ügyévé válik. Mindez további közös együttműködést bátorít a tanárok közreműködésével, és így a tanárokat, a fejlesztő pedagógusokat és a diákokat is segíti abban, hogy a tanóra célját és módszerét tisztázzák, és hogy mindenkit hatékonyabban vonjanak be a munkába.

Egy lényegi kérdés, amit meg kell válaszolni, hogy milyen nyelvezetet kell használni az inklúzió elősegítése érdekében. Alkalmazható lenne egy alapnyelvezet, amit a Down-szindróma modellnél említettünk, mintha csak Down-kórosok lennének az osztályban? Nyilvánvaló, hogy ez a kérdés további kutatásokat igényel, habár Abedi, Lord és Plummer (1997) kutatásaiból kikövetkeztethető, hogy lehetséges olyan alapnyelvezetet alkalmazni, amely minden diák számára hasznos lehet, függetlenül attól, hogy ki vett részt aznap az osztály munkájában. Alapvető kiindulópont, hogy míg a komplex nyelvi struktúrák és a szemiotika elérhetővé teszi a jelentésbeli finomságok megértését és a gyorsabb információ-átadási sebességet, addig az SLM-en keresztül minden fogalom kifejezhető, és az egyszerűsített nyelvezetű szöveg az angol nyelvből kevésbé jó tanulók számára is elérhetővé teszi a tananyag megértését. Nem állítjuk azonban, hogy ezzel elérhetők a célok. Nincs egyetlen legjobb módszer, vagy ahogyan Prabhu mondja: „ilyen ideálokkal dolgozni a pedagógiai szakma számára improduktív”.

A nyelvi egyszerűsítésnek tehát sok korlátja van. Fennáll a veszély, hogy a hagyományos modell differenciálódásához hasonló kockázatot hordoz magában. Az egyszerűsítés magában hordozza annak veszélyét, hogy olyan kategóriákat hozunk létre, amelyek nagyon gyorsan érzéketlenné válnak ahhoz, hogy megbirkózzunk a változó közönség és a változó fogalmi szükségletek igényeivel. (*Brumfit*, 1993) Ha meg akarjuk határozni, hogy a tanulók milyen szintet érjenek el, és azt, hogy mit kell ehhez tenniük, ezzel a diákok jelentős részének fejlődését korlátozzuk. Ez olyan dilemma, amelyet minden tanár fel fog ismerni a hétköznapi munkája során. A tanítás sok esetben az ötletek és a nyelvezet egyszerűsítése, megkísérelve, hogy felnyissuk azokat a felfedezés és a megértés számára. Azonban, ha elmulasztjuk ezeknek az ötleteknek és nyelvezetnek a leegyszerűsítést egy központi magra, amely önmagában is értelmes és tanulóink számára releváns, akkor elmarad a felfedezés és a megértés is.

Remélhetőleg az SLM használata a tanórák bevezető szakaszában úgy tudja segíteni az információ leegyszerűsített átadását, hogy egyben maximalizálja a diákok figyelmét, és olyan kiindulási pontot nyújt számukra, ahonnan mindannyian elmozdulhatnak egyéni tanulási képességeik szerint. A tantestület a fogalmak egyszerűbb struktúrába átrendezésének további nyereségeként számolhatja el, hogy megnő a pedagógiai rugalmasság.

Az egyszerűsített nyelvezetű tananyagok használatának egyik célja, hogy a tanulók nagyobb eséllyel érezzék, hogy saját munkájuknak irányítói, és felelősek a saját előrehaladásukért minden egyes órán. Remélhetőleg a tanárok érezni fogják azt, hogy ezt az elkötelezettséget képesek bátorítani az osztály munkájában. (4)

Jegyzet

(1) A General Service List egyike az angol nyelv szógyakorisági gyűjteményének, amely a leggyakoribb 2000 szót tartalmazza. – A ford.

(2) A support teacher kifejezést fejlesztő tanárként vagy fejlesztő pedagógusként fordítjuk. – A ford.

(3) Az ILEA Multiethnic Inspectorate meghatározására alapozva – Londonban rendszerint ezt alkalmazzák, H. Hester, majd D. Hall óta. 1. tudásszintű angol nyelvhasználónak vélhetően minimális a tananyagokhoz való hozzáférése és segítséget igényel a leg-alapvetőbb nyelvi feladatokhoz; 2. tudásszintű angol nyelvhasználónak vélhetően jelentős segítség szükséges a tananyaghoz való hozzáférésben, de képes megbirkózni egyszerű nyelvi feladatokkal segítség nélkül; 3. tudásszintű angol nyelvhasználónak vélhe-

tően szüksége van némi segítségre a tananyaghoz való hozzáférésben, de segítség nélkül képes megbirkózni a tantervi feladatok széles választékával; 4. tudásszintű angol nyelvhasználó vélhetően nem igényel speciális nyelvi segítséget a tantervi anyagokhoz való hozzáféréshez.

Egyértelmű, hogy ennek a rendszernek vannak hibái: a legjelentősebb, hogy nem tesz különbséget a beszéd, a hallás utáni értés, írás és olvasás között. Ez egy hozzávetőleges szabályt kínál, ami könnyen érthető a tanári kar számára.

(4) Translated and reprinted by permission and courtesy of Jonathan Rix. A former version of this paper was originally presented at BERA Annual Conference, Herriot-Watt University, 11–13 Sept 2003.

Irodalom

- Abedi, J. – Lord, C. – Plummer, J. (1997): *Final report of language background as a variable in NAEP mathematics performance (CSE Technical Report 429)* Los Angeles CA: University of California, Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Center for the Study of Evaluation. Retrieved from the World Wide Web: www.cse.ucla.org/CRESST/Reports/RECH429.pdf
- Albus, A. – Bielinski, J. – Thurlow, M. – Liu, K. (2001): *The effect of a simplified English Language dictionary on a reading test (LEP Projects Report 1)* Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Centre on Educational Outcomes. Retrieved from the World Wide Web: <http://education.umn.edu/NECO/OnlinePubs/LEP1.html>
- Alton, S. – Beadman, J. – Black, B. – Lorenz, S. – McKinnon, C. (2002): *Education Support Pack*, Down's Syndrome Association.
- Barnard, C. és Burgess, J. (2001): Secondary INSET in the Mainstream Education of Bilingual Pupils in England, *Journal of In-Service Education*, 27, 2, 323–352.
- Bourne, J. (2001): Doing 'What comes naturally': How the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for Bilingual support in UK primary schools, *Language and Education*, 15, 4, 250–268.
- Bower, A. – Hayes, A. (1994): Short-term memory deficits and Down's syndrome: a comparative study. *Down syndrome: research and practice*, 2, 47–50.
- Broadley, I. – MacDonald, J. (1993): Teaching short-term memory skills to children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 2 56–62.
- Brumfit, C. (1993): Simplification in Pedagogy. 1–7. In Tickoo, M. L. (szerk.): *Simplification: Theory and Application*. SEAMEO, Singapore.
- Buckley, S. (1993): Language development in children with Down Syndrome: Reasons for optimism. *Down syndrome: research and practice*. 1, 3–9.
- Capel, S. – Leask, M. – Turner, T. (2001): *Learning to teach in the secondary school, A companion to school experience*, London, Routledge Falmer.
- Chapman, R. – Schwartz, S. – Kay-Raining Bird, E. (1992): *Language production of older children with Down syndrome*, Paper presented at the 9th World Congress of the International Association for the scientific study of mental deficiency. Queensland, Australia, August 1992.
- Comblain, A. (2000): The relevance of a non-word repetition task to assess phonological short-term memory in individuals with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 6, 2, 76–84.
- Commission for Racial Equality (1986): *Teaching English as a Second Language: Calderdale LEA* London, CRE.
- Corbett, J. (2001): *Supporting Inclusive Education, a connective pedagogy*, London, Routledge Falmer.
- DfEE (1998): *The National Literacy Strategy: Literacy Training Pack*. London: DfEE.
- DfES (2003): Teachernet, *Professional Development*, Retrieved from the World Wide Web: <http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/opportunities/nqt/behaviourmanagement/wholeclassteaching/>
- Eskey, D. (1970): A new technique for the teaching of reading to advanced students, *TESOL Quarterly* 4.4, 315–321.
- Hart, S. (1992): Differentiation-Way forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 1, 10–12.
- Hart, S. – Travers, P. (1999): Bilingual Learners and the Code of Practice, *Multicultural Teaching*, 17, 2, 37–42.
- Jarrold, C. – Baddeley A. – Phillips, C. (2000): Down syndrome and the phonological loop: The evidence for, and importance of, a specific verbal short-term memory deficit, *Down Syndrome Research and Practice*, 2, 61–75.
- Jenkins, C. (1993) Expressive language delay in children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 10–14.
- Karmiloff-Smith, A. (1985): Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61–85.
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon
- Lotherington-Woloszyn, H. (1988): On Simplified and Simplifying Materials for ESL Reading, *T.E.S.L. Talk*, 1, 112–122.
- Lotherington-Woloszyn, H. (1992): Do Simplified Texts Simplify Language Comprehension for ESL learners.140–149. In Tickoo, M. (1992): *Simplification, Theory and Application*.
- Marcell, M. (1995): Relationships between hearing and auditory cognition in Down Syndrome youth, *Down Syndrome Research and Practice*, 3, 75–91.
- Moore, L. – Clibbens, J. – Dennis, I. (1998): Reference and representation in children with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 2, 63–70.
- Olivares, R. – Lemberger, N. (2002): Identifying and Applying the Communicative and the Constructivist Approaches to Facilitate Transfer of Knowledge in the Bilingual Classroom, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 72–83.
- Olivares, R. (2002): Communication, Constructivism, and Transfer of Knowledge in the Education of Bilingual Learners, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 4–19.
- Prabhu, N. (1990): There Is No Best Method – Why?, *TESOL Quarterly*, 24, 2.
- Porter, J. (2003): Raising Standards in Mathematics 119–133. In Tilstone, C. – Rose R. (szerk.): *Strategies to Promote Inclusive Practice*, London Routledge Falmer.
- Rondal, J. – Comblain, A. (1996): Language in adults with Down syndrome, *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 3–14.

Goodman, K. – Freeman, D. (1993): What's simple in simplified language? In Tickoo, ML (szerk.) *Simplification: Theory and Application*, Singapore, SEAME, 69–81.

Scarcella, R. – Oxford, R. (1992): *The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom*, Heinle és Heinle, Boston

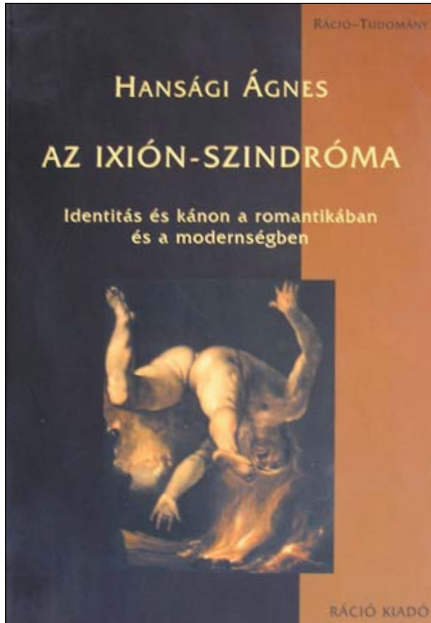
Tickoo, M. (szerk.) (1992): *Simplification: Theory and Application*, Singapore, SEAMEO

Tommola, J. (1980): *Some Parameters of Simplification*, in *Papers in Language Learning and Language*

Acquisition. Papers presented at the Nordic Conference on Applied Linguistics (2nd, Hanasaari, Espoo, Finland, November 23–25, 1979)

West, M. (1953): *A General Service List of English Words. With semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*, London, Longman

Bedő Andrea fordította



A Ráció Kiadó könyveiből